

Аксиомы Песталоцци и психология

На страницах журнала «НО» достаточно часто появляются довольно резкие суждения по поводу школьного дела образовательной политики, педагогической науки. Но даже мы, издавшие виды журналу, невольно поёживаемся от резкости, с которой обрушивается на психологию один из наших постоянных авторов, доктор педагогики В.В. Кумарин. Нам представляется, что многое из сказанного им, весьма и весьма справедливо. Но с приговором науке в целом мы согласиться не можем.

Конечно, есть в психологии деятели, выдающие успехи отселектированных детей за достоинства некоторых систем обучения, и это прискорбно. Мы неоднократно писали о таких чудотворцах. Возможно, что именно принципиальная позиция нашего журнала помогла многим преодолеть болезнь «развивающего» очковтирательства, «воспитывающего обучения». Но в психологии есть и другие имена, другие научные школы, занимавшиеся и занимающиеся поиском и установлением научных истин. Но наше ли — редакционное — дело, защищать науку психологию, блистающую в современном мире? В психологии наверняка найдутся специалисты, способные спокойно и объективно, без пены у рта, с профессионально-психологическим пониманием оппонента, у которого — видно — наболело, обсудить затронутые проблемы. Им мы и предоставим слово, если таковые обнаружатся.

К слову сказать, редакция ни единожды обращалась в РАО, непосредственно к Н.Д. Никандрову — президенту академии, с просьбой ответить нашим авторам, выступающим с критикой в адрес педагогической науки. Трудно сказать, что это: занятость, пренебрежение к журналу, неуважение к нашим авторам, или просто сказать нечего? — но по сей день ни один академик не удостоил своим комментарием наши публикации. Мы печатаем В.В. Кумарина, что называется, без купюр, в надежде, что откликнется серьёзная психологическая наука. И не ради того, чтобы отповедь дать, а для понимания сотнями тысяч наших читателей — профессиональных педагогов — места и роли современной психологии в нашей жизни и в нашей профессии.

После Локка (1632–1704) выдающимся продолжателем природосообразной педагогики, которую начал Я.А. Коменский, был Песталоцци (1746–1827). Среди всех классиков научной педагогики (Коменский, Локк, Дистервег, Ушинский, Макаренко) он, несомненно, был и остаётся рекордсменом: полное собрание его сочинений (на немецком языке) достигло уже 54(!) томов, а издание продолжается.

Впечатляет и прижизненная слава великого швейцарца. В Ивердонский институт (образ Царскосельского лицея), который он основал в 1804 г. и которым руководил почти до самой смерти, состоятельные родители привозили своих детей не только из Швейцарии. Не было отбою от заявок из Германии, Франции, Англии, Италии, Испании, России. Гостями Песталоцци, которых восхищала его работа, перебивали сотни выдающихся людей того времени. Назову хотя бы некоторых: английский педагог А. Белл (один из основателей белланкастерской системы), Н. Тургенев (будущий русский декабрист), Р. Оуэн (английский социальный утопист), И.Г. Фихте (великий немецкий философ), мадам де Сталь (французская писательница), К. Риттер (крупнейший учёный-географ) и многие другие. Песталоцци встречался с Наполеоном, а русский царь Александр I наградил его Орденом Владимира и пожаловал 5 тысяч рублей на издание первого многотомника его сочинений.

Но, может быть, самым большим признанием научных и нравственных заслуг Песталоцци была награда, которой его удостоило Законодательное собрание революционной Франции: 26 августа 1792 г. ему в числе восемнадцати других выдающихся иностранцев,

включая первого президента США Джорджа Вашингтона, был торжественно вручен диплом почётного гражданина Французской республики.

Педагогическую деятельность Песталоцци начал в 23 года. Одержимый благородным стремлением помочь детям крестьянской бедноты, показать власть предрешающим, как средствами воспитания можно избавиться от нищеты и одичания несчастных хлебопашцев, он в 1769 г. организует близ Цюриха (Нойхоф) «Учреждение для бедных». Результат оказался совершенно непредвиденным: не прошло и пяти лет, как будущий классик природосообразной педагогики с треском обанкротился.

Причину своего провала Песталоцци понял только в Ивердоне, контингент которого — дети князей, графов, баронов и прочей знати — был совсем не таким, как в Нойхофе или в Станце. Даже с перегруженными академическими программами и учебными планами Ивердонский институт кишмя кишел всамделишными «круглыми отличниками». И Песталоцци, ставивший до этого на «развивающее обучение», мода на которое охватила с подачи французских просветителей почти всю Европу, наконец-то прозрел: Коменский, про которого под влиянием новой педагогической моды все уже основательно забыли, фундаментально прав: Природу не обманешь, — «куда не влекут способности, туда не толкай».

Что касается французских просветителей, то они, люди благородные и великие, в «школьном вопросе» оказались всего лишь философами образования, т.е. прожектёрами и демагогами. Напомню несколько перлов из книги Гельвеция «*О человеке, его умственных способностях и его воспитании*», которую очень ценили Маркс и Энгельс, а Ленин рекомендовал издавать вместе с другими трудами просветителей. Сделаю это хотя бы потому, что именно она, изданная в 1773 г. после смерти автора на средства императрицы Екатерины Великой, разогнала по всей Европе особенно крутую волну «развивающего обучения». Перечислительно:

1. «Почти во всех профессиях срок обучения очень непродолжителен. Единственное средство продлить его — это с **ранних лет формировать (!) суждения** человека. Пусть его память не обременяют ничем, кроме ясных и отчётливых идей, и его юность будет более просвещённой, чем теперь его старость. Воспитание делает нас тем, чем мы являемся» (*Гельвеций К.А. О человеке, его умственных способностях и его воспитании. М., 1938. С. 404*).

Разве не так же смотрели на эту проблему Маркс и Энгельс (см.: *Кумарин В. Советская педагогика как зеркало марксистской схоластики // Народное образование, 1998, № 2*), и разве не эту концепцию проповедовал «Моцарт психологии» А.С. Выготский, а его ученики всюду применяют её, подавляя природные способности детей готовыми «обобщениями», т.е. теми самыми «суждениями», «идеями» и понятиями?

2. «Я хочу, например, **сделать** из своего сына второго Тартини (выдающийся итальянский скрипач, композитор и музыкальный теоретик (1692–1770). — В.К.). В таком случае я учу его музыке. Я стараюсь **привить** ему вкус к ней; с самой ранней юности я приучаю его держать руку на грифе скрипки. Вот как поступаю, и примерно **так только и можно** поступать» (*Там же. С. 411*).

3. «Мало думают о том, чтобы **вырабатывать** у людей **суждения**; довольствуются тем, что начинают их головы всякими мелкими **фактами**... Что нужно для того, чтобы **выработать** у ученика **суждение** (т.е. «научить мыслить»). — В.К.)? **Заставить** его сперва рассуждать о том, что его интересует лично. Ум его расширился, — тогда его следует **заставить** применить его к более важным вопросам» (*Там же. С. 450*).

Огромную бочку с маслом в этот пламень педагогических иллюзий и философии образования подлил главный оппонент Гельвеция, великий французский просветитель Дидро (1713–1784), автор превосходной педагогической антитопии «Систематическое опровержение книги Гельвеция «Человек». Решительно не соглашаясь с Гельвецием в вопросе о врождённости способностей, доказывая, что именно они определяют, кого, чему и как обучать, он тем не менее, из благих конъюнктурных соображений — надо было расшатывать монархию и подводить фундамент под демократию, — допустил далеко идущий умозри-

тельный ляп: взял да и «подсчитал», что «число хижин относится к числу дворцов, как 10 000 : 1». Из этой бухгалтерии он и вывел бедноте самый возделенный, самый неправдоподобный и самый опасный комплимент: «Можно держать пари 10 000 против 1, что гений, таланты и добродетели выйдут скорее из хижин, чем из дворцов» (цит. по: *Шишкин А.Ф.* Теория воспитания Дени Дидро // Советская педагогика, 1938, № 10. С. 141). Именно этот «комплимент» и аукнется 100 лет спустя поджигательской строчкой в люмпенском гимне: «Кто был никем, тот станет всем».

Вряд ли надо особенно напрягаться, чтобы разглядеть полное сходство концепции Гельвеция и «комплимента» Дидро с концепцией «народного академика» Трофима Лысенко и «Моцарта психологии» Выготского, осознать, что проделывают нынешние заединщики этих советских «корифеев» с российским детством. БУПы и стандарты, которыми, как через колесо, ломаются жизни миллионов и миллионов школьников, держатся только на том, что социологизаторские стереотипы гильвейцианства, освящённого схоластикой Маркса и Энгельса, так прочно въелись в мозговые извилины иных академиков РАО и чиновников-образованцев, что никакими фактами (тяжёлые болезни от учебных перегрузок, убийственно слабые знания, чудовищный скрытый и явный отсеб, постоянный дискомфорт в школе и бегство от него на улицу, в наркоманию, преступность и проституцию) их оттуда не вышибить.

Хороши и родители: все хотят видеть своих чад непременно «гигантами мысли», а потому готовы без оглядки верить в любое педагогическое «чудо». Разумеется, на ловца и зверь бежит: «инноваторам», философам образования и прочим мифотворцам — полное раздолье. Как сказал бы Лёня Голубков — торгуешь воздухом, а денежки идут.

Но Песталоцци со всем этим справился, хотя и не сразу и не без трудных конфликтов, и не только с апостолами «развивающего обучения», но и с самим собой. В 1805 г. после тщательного анализа ивердонского опыта и по-прежнему оставаясь во власти своей первой педагогической привязанности, он разрабатывает принципиально новую концепцию помощи детям из бедных семей. Она так и называется: «*Цель и план воспитательного учреждения для бедных*». В этом документе, впервые очень откровенно разъяснил себе и другим, в чём он заблуждался и что помешало ему добиться успеха на предыдущих этапах его педагогической работы. Дело не в том, утверждал он, из каких социальных слоёв дети приходят в школу. Совершенно не имеет значения, бедны они или богаты. Надо просто знать, как об этом писал ещё Коменский, **какие знания** следует предлагать тому или иному ребёнку, кому из них **популярны знания академические**, а кому **практические**, притом что оба вида этих знаний в **равной мере** нужны и уважаемы.

Только элементарное **умственное образование**, предусматривающее свободную ориентацию в числе, форме и языке, может быть **одинаковым**. Всё остальное в количестве и в содержании — соответственно **врождённым способностям**. «Беден ребёнок или богат, каковы бы ни были внешние условия его жизни, он не сможет удовлетворить требованиям, которые ставит перед ним **его (!) человеческая природа**, если путём восприятия и познания отношений чисел, форм и языка он не придёт к осознанию **всего объёма своих умственных способностей**» (*Песталоцци И.Г.* Избр. пед. произв.: В 3 т. Т.3. М., 1965. С. 79–80).

И ниже: «Если ребёнок по-настоящему интеллектуально развит, его можно использовать как хочешь, с ним всегда добьёшься цели. Между тем имеется так мало людей, с помощью которых можно добиться выполнения поставленной задачи. Повсюду, особенно среди простого народа, таких людей становится всё меньше» (Там же).

Ещё больше впечатляет твёрдое заверение, которое Песталоцци даёт своему возможному благотворителю: «Хотя моё учреждение будет учреждением для бедных, **тем более потому что оно будет таким**, отнюдь не следует думать, что я собираюсь высевать семена **превосходного образования** на исключительно плохую и неплодородную почву и что поэтому наверняка (как в Нойхофе, Станце и поначалу в Бургфдорфе. — В.К.) не добьюсь той цели, к которой стремлюсь. Напротив, верно обратное: нужда и нищета являются лучшей на земле почвой для посева семян **домовитости и производственных способностей**» (Там же. С. 89).

С этого акцента на то, что каждый ребёнок может состояться как полноценный человек лишь при условии, что он **никем и никогда не будет лишён права выбирать** знания, руководствоваться интересами и потребностями, которые «подсказывают» ему врождённые способности, и начинается настоящий Песталоцци — классик научной, природосообразной педагогики, а потому и величайший гуманист, продолжатель дела Коменского, чья «Великая дидактика» сопоставима только с «Педагогической поэмой».

Подчеркну и здесь, что право ребёнка учиться тому, к чему его предназначила природа, а не ложиться смиренно в прокрустово ложе БУПов и стандартов, чего якобы требуют «интересы общества», более ста лет успешно реализуется во всех цивилизованных, процветающих странах, но особенно полно в США, где после начальной школы каждый подросток при участии педагогов и родителей составляет для себя **индивидуальную программу обучения**, набирает зачётное количество «кредитов»: биология — 3 кредита, история — 2, математика — 3, стенография — 2, слесарное дело — 3 и т.д. из 600 (!) предметов. Только представьте, во сколько раз при таком подходе **перевыполняется** наш пресловутый «социальный заказ». Ведь даже человечку в памперсах ясно: одно дело, когда на всём «едином образовательном пространстве» все школьники долбят обязательный БУП и стандарт (это всё равно, что всех одевать и обувать одним размером, а кормить по «единому» меню), и совсем другое, когда весь школьный народ с наслаждением переваривает каждый своё, а в **совокупности** усваивает (на «пятёрку»!) не 22, как предусмотрено БУПом, а **тысячи** видов знания. К тому же никто не перегружается, все растут здоровыми.

Наши догматики (и учёные, и чиновные) ну никак не могут разобраться в этой диалектике. Из «Великой дидактики» в их память запало одно: «всех учить всему». Этот девиз Коменского они мусолят в своё оправдание на каждом шагу, совершенно не ведают о том, какой смысл в этом девизе заключён. Между тем в той же «Великой дидактике» чёрным по белому разъясняется: «Теперь нам нужно доказать, что в школе **всех нужно учить всему**. Но этого *нельзя понимать так, однако, как будто бы мы требовали от всех знания всех наук и искусств (особенно знания точного и глубочайшего)* (курсив автора. — В.К.). Это ведь, по существу дела, **бесполезно** и, по краткости нашей жизни, ни для кого из людей **невозможно**. Ведь мы видим: любая наука (физика, арифметика, геометрия, астрономия и пр., даже сельское хозяйство или садоводство) так глубоко и так широко развились, что даже у самых выдающихся умов, если они желают заняться теоретическими размышлениями, она могла бы наполнить всю жизнь» (Коменский Я.А. Избр. пед. соч. М., 1955. С. 217).

А как же с «преемственностью» между школой и вузом? Да проще простого — как у всех умных и практичных людей. **Университеты и колледжи даже не помышляют о том, чтобы диктовать школе свои условия и тем самым вмешиваться в тонкий процесс самораскрытия врождённых способностей**. В результате выигрывают все. Дети уже после начальной школы, т.е. через 6 или 8 лет (в зависимости от штата, в котором расположена школа), ясно видят свою перспективу и штурмуют то, что нужно для старта к облюбованной профессии — официанта, повара, продавца, фермера, портного, сталевара, врача, адвоката, учителя, инженера, солдата, лётчика, пожарного, полицейского, актёра, художника, музыканта, дилера и т.д. После средней школы каждый получает на руки результаты всех тестов, **включая самый главный — о состоянии здоровья**, — рассылает их в десятки адресов и ждёт самого «**надлежащего**» предложения, чтобы оказаться на самом «**надлежащем**» месте.

Технология проста, как мычание. Но каков эффект! Абитуриент и вуз (или другое место учёбы) ищут **друг друга** как равноправные партнёры, и обе стороны получают то, что искали. Социально-педагогическая симфония! Но нам так «низ-зя». Ни под каким видом. Японцам, корейцам, австралийцам, немцам, испанцам, скандинавам, бразильцам, чилийцам, африканцам, арабам, израильтянам, папуасам можно, а нам нельзя. Потому как мы — особенные. Ни на кого не похожие, самобытные... Без штанов будем ходить, попрошайничать, воровать, но до последнего будем искать только «собственный путь». Американским путём, будь он хоть трижды «единственно верный», шагу не ступим. Это и есть люмпенская гор-

дость: могу без закуски пить скипидар, не получать зарплату, выживать в хрущёвском крольчатнике, но на «бездуховную Америку» — плевать с высокой колокольни.

Если бы академические доктринёры вкупе, прямо скажем, с какими-то сверхсамодостаточными чиновниками не страдали тяжёлой формой верхоглядства, они за 10 лет после самораспада коммунизма вполне успели бы забыть и про БУПы, и про стандарты, и про всякие эвфемизмы типа «образовательный минимум», и про «единое образовательное пространство». За это время они могли бы вполне освоить американскую дидактическую модель хотя бы в тысяче школ и хотя бы в одной соединили её с воспитательной моделью Макаренко. Вот это был бы прорыв, это была бы реформа. Дети, учителя и родители, бабушки и дедушки рыдали бы от счастья, государство подсчитывало бы валютные барыши, а Итон и Харроу позеленели бы от зависти.

Разобравшись в иллюзорности «развивающего обучения», Песталоцци развенчивал его до последних дней жизни. Из многих таких же по смыслу и глубине остро критических заключений приведу одно, взятое из знаменитой «Лебединой песни», написанной за два года до смерти: «Детей всё более желают **научить мыслить**, с одной стороны, путём произвольного и *неестественного* (курсив автора.— В.К.) увеличения числа предметов размышления, рассматриваемых поверхностно и односторонне, с другой — путём изучения логики, иными словами, если можно так выразиться, через чёткое или изошрённое объяснение вечных законов, лежащих в основе способности к мышлению» (*Песталоцци И.Г. Избр. пед. произв.: В 3 т. Т. 3. М., 1965. С. 402*).

Оба эти пути ведут лишь к тому, что врождённая способность к мышлению в лучшем случае **подавляется**, а в худшем — уродливо **деформируется**: «Подобно тому как человек природосообразно возвышается до способности верить и любить не через толкование ему сущности любви и веры, а через проявление на деле истинной веры и истинной любви, так же он достигает развитой способности к мышлению **не с помощью раъяснений и толкований** вечных законов, лежащих в основе мыслительных способностей человека, **а только благодаря самому факту мышления**» (Там же. С. 403–404). Не в бровь, а в глаз психологам всех стран.

К «инноваторам», игнорирующим научное знание и воображающим, что им нипочём «переплюнуть» любого классика, Песталоцци всегда относился с ядовитой издёвкой. То, что они «изобретают», он сравнивал с попыткой запрягать лошадь позади телеги и с «маскировкой» этой глупости «научными расчётами» по замене лошади ... часовым механизмом (*см.: Песталоцци И.Г. Избр. пед. соч. Т.1. М., 1936. С. 89*).

Предупреждая об опасности «инновационного» шарлатанства, он пишет: «Блистание разного рода мастеров педагогического дела всё более усиливается, их фокусы так поражают и кажутся такими прекрасными, что никто не усомнился бы в их совершенстве, если бы это блистательное воспитание не давало плохих хозяев, которые своим поведением заставляют даже самых терпеливых рабов моды обращать внимание на причины неудачи, всё постигающие **искусственные методы воспитания**» (Там же. С. 87).

Ещё резче великий педагог реагировал на повальную моду раннего обучения, которая как раз в то время и под влиянием «развивающего обучения» охватила почти всю Европу: «Нет ничего опасного в том, что люди слишком поздно начинают рассуждать и делать выводы, но **очень опасно**, если они пристрастятся к этому (если любовь к этому охватит их), прежде чем они достигнут в этом отношении достаточной зрелости. Поэтому — вопреки **общепринятому мнению** — я совсем не считаю полезными и ценными **педагогические основы нашего века**: раннее обучение детей чтению и письму, что как бы искусственно выращивает в них склонность к **преждевременным и незрелым суждениям**» (Там же. С. 81).

И в другом месте: «Природа как бы окружила внешней оболочкой высшие задатки человека. Если ты разобьёшь эту оболочку, прежде чем она раскроется сама, то ты раскроешь **не созревшую жемчужину и уничтожишь** то сокровище жизни, которое ты должен был со-

хранить своему ребёнку... **Преждевременное развитие головы и сердца уничтожает подлинные силы человека**» (выделено мной. — В.К. Там же. С. 93).

Сегодня 50% школьников уже в 1-й класс приходят переутомлёнными, а к 5-му — становятся «отсевом», который с трудом прикрывается очковитирательством. Но кого этот факт беспокоит или хотя бы настораживает? Никого! Все, включая тщеславных родителей, только тем и заняты, что безмятежно и в несметном количестве расковыривают «несозревшие жемчужины», опустошая и без того до предела оскудевший генофонд российского народа. Хиросима и Чернобыль — в одном ряду с этой опасной забавой.

«Аксиомы», конечно, не исчерпывают всего необъятного научного богатства Песталоцци, но правдивое, честное и достаточное представление о его природосообразной концепции дают, на мой взгляд, полное.

Валентин Кумарин

Аксиомы

Аксиома 1

Большая беда народных школ заключается, несомненно, в том, что принятые в них поверхностные и неудовлетворительные методы обучения, так же как и весь объём имеющихся в их распоряжении скудных средств обучения, **никак не связаны с правильными и деятельно живыми принципами и взглядами на воспитание**. Поэтому не удивительно, что все школьные учителя, а в особенности низших сельских и городских школ, не высказывают ни малейшего понимания существенных нужд как семейного, так и общественного воспитания. До тех пор, пока дело обстоит таким образом, невозможно добиться чего-либо удовлетворительного в общем образовании нашего народа путём какой бы то ни было внешней формы школы или воспитательного учреждения. (*Песталоцци И.Г. Избр. пед. соч.: В 3 т. Т. 3. М., 1965. С. 184–185*).

Аксиома 2

Таково положение там, где бедные слои населения лишены своего первого и естественного источника существования — собственных средств производства в сёлах и городах, лишены возможности, передавая их по наследству, сохранять, совершенствовать и получать от них всё больше средств к жизни. Так обстоит дело там, где большинство народа скатилось до такого положения, когда изо дня в день ищет лишь средства спастись от голодной смерти и находит их в таком труде, который по своей природе разрушает силы, заложенные в человеческой природе, задерживает их развитие, калечит их. Люди, слабые телом и духом, гибнут от этого, а более сильные, хитрые и злые избегают такого труда. Они либо занимают должности и посты, дающие возможность, не сгибая спины, при помощи ухищрений, хитрости и обмана заработать себе на жизнь, либо ищут и находят выход из этого противоестественно тяжёлого положения в праздности и нищенстве, чего не может вынести бедняк с более высокими нравственными устоями. При этом, разумеется, преимущества совместной семейной жизни ликвидируются до такого предела, что подобную жизнь уже нельзя рассматривать как соответствующую человеческой природе и имеющую какую-нибудь воспитательную ценность (*Там же. С. 91–92*).

Аксиома 3

Там, где дело обстоит таким образом, высокие качества человеческой природы гибнут ради поддержания животного существования людей, жертвуются в угоду жалкому прозябанию. Оно же не только не поддерживает, но разрушает физические силы людей. В этом случае речь идёт не о том, что представляет собой бедняк и что из него выйдет, а только о самом его

физическом существовании и возможности существовать. Уже вопрос стоит не о том, какими он обладает физическими, умственными и моральными задатками, а лишь о тех убудочных навыках, которые за счёт гибели всех природных задатков бедняка помогут ему влачить существование на загрязнённом нечистотами дне нашей земной жизни (*Там же. С. 92*).

Аксиома 4

Настоятельно необходимо, чтобы чрезмерная нужда не уничтожила, не заставила увянуть ростки заложенных в бедняке человеческих качеств именно тогда, когда они только начинают развиваться, подобно тому как черви губят зародыши самых благородных плодов во время весеннего цветения дерева. Если вообще необходимо с огромной заботой и вниманием относиться к процессу **развёртывания**¹ сил, заложенных в природе человека, то в отношении бедняка это вдвойне необходимо... Задача заключается в том, чтобы поднять даже самого жалкого бедняка до уровня, когда человечеству не придётся относительно него задавать себе вопрос только о том, как бы физически протащить его через юдоль человеческой жизни, а думать также и о том, что он представляет из себя как существо высшего порядка и в чём он нуждается (*Там же. С. 93*).

¹ Один из многих примеров, из которого видно, какой смысл Песталоцци вкладывает в слово «развитие». Далее будут: «раскрытие», «вызревание», «выявление», «пробуждение», «рост».

Аксиома 5

Нужно, чтобы **раскрытие** нравственной стороны природы народа происходило в связи с умственной и физической деятельностью, причём эти виды деятельности должны основываться на добросердечности и протекать в гармоническом единстве с нравственным развитием. Весьма важно, чтобы нравственная деятельность воспитанника не принимала отвлечённо-идеалистического и фантазёрского характера. Она должна находить себе почву и сферу применения в границах реального положения воспитанника и учитывать реальные пределы его возможностей. **В процессе воспитания необходимо в первую очередь избегать разговоров, слов и поучений об исполнении долга, чувстве любви и получаемом от этого удовлетворении, если всему этому не предшествуют наблюдения самим ребёнком нравственных поступков в жизни, его непосредственное участие в них.** Такого рода разговоры, слова и поучения подобны теням, появляющимся при закате солнца раньше действительных вещей. По мере того как опускается солнце, они всё больше густеют и увеличиваются в своей жалкой пустоте, пока, наконец, совсем не перейдут в безмерную темноту, окончательно скрывающую истинную сущность вещей (*Там же. С. 94*).

Аксиома 6

Вниманию детей не следует предлагать ничего отдалённого, ничего незнакомого, ничего такого, что не находилось бы в постоянном и длительном соприкосновении с их бытием и деятельностью. Наоборот, в первую очередь до их сознания нужно доводить близкое, современное, ежедневно и ежечасно на них влияющее; нужно также заставлять их осознать собственные задатки и способности, поскольку это стимулирует их развитие. Необходимо, безусловно, добиваться **природосообразности** развития душевных сил детей. То, что в их задатках и способностях² является вечным и неизменным, должно быть при их развитии признано **нерушимым фундаментом** всех средств развития (*Там же. С. 97*).

² Из дальнейшего станет видно, что слова «задатки» и «способности» Песталоцци употребляет как синонимы.

Аксиома 7

Независимо от сословия и положения человека поистине хороший метод воспитания

должен исходить из неизменных, вечных и всеобщих задатков и сил человеческой природы. Такой метод³ воспитания даёт ребёнку человека, не знающего, где ему голову приклонить, возможность усвоить и освоить исходные начала мышления, чувства и действия. Придерживаясь этой нити, ребёнок в состоянии будет самостоятельно достичь общего развития своих сил и задатков. В то же время такой метод должен предоставить те же самые отправные пункты и ребёнку другого человека, в чьих руках лежат судьбы, хлеб насущный, честь и покой тысяч людей. Придерживаясь их, и этот ребёнок сможет продвинуться к достижению всего, в чём нуждается и чего требует высшее развитие его задатков и сил в занимаемом им положении и в окружающих его обстоятельствах.

³ Здесь и далее: метод элементарного учения, основанный на живых, наглядных восприятиях формы и числа предметов, на знании их названий.

Лишь поскольку он это делает, метод воспитания является искусством, которое, покоясь на **незыблемых** в главном своём существе основаниях, в состоянии надёжно соответствовать предъявляемым к нему природой и обществом запросам.

Самое существенное в методе состоит в том, что он **пробуждает** в ребёнке сокровеннейшие задатки, какие только у него имеются. И повсюду, где он это осуществляет, в каком бы положении ни находились внешне эти **разбуженные** в ребёнке силы, метод предоставляет им свободу действий, побуждение и стимул к максимально возможному в данном положении развитию (*Там же. С. 127*).

Аксиома 8

Что требуется для каждого опытного урожая, то требуется и мне. Что угрожает каждому опытному урожаю, то угрожает и мне. И если за урожаем необходимо тщательно следить во все отдельные периоды его **созревания**, учитывая все особенности данной культуры, то и за моим урожаем это также необходимо делать. Культура, которой я посвящаю свою жизнь, с которой произвожу опыты, **вызревает** в разных формах. То она высокий, сверкающий, пышный цветок, то скромная душистая фиалка; то великолепно созревшая нива, то одинокий затерянный стебелёк. **Растёт она везде по одним и тем же законам, но в самом различном окружении и внешне принимая тысячу разнообразнейших форм.** Дорогое моё растение! Если незыблемость сохранения людьми именно таких взглядов не будет служить тебе, которому я посвящаю свою жизнь, порой ты будешь осквернено, попав в руки какого-нибудь глупца; тебе не избежать тогда этого. Один выдернет тебя с листвой и корнями из почвы, в которой ты только и можешь процветать, и со своей ограниченной верой лишь в собственную почву высадит тебя в песчаный грунт своего безумия. Другой сочтёт особой честью посадить тебя рядом с высоким кипарисом, чтобы как можно тесней приблизить твои нежные корни к твёрдой древесине этого благородного дерева. Кое-кто решит даже, что ты в состоянии вырасти свежим и здоровым в тени больших паразитирующих и хищных растений (*Там же. С. 139*).

Аксиома 9

При всей неизменности существа моего метода, при всём том, что именно в силу этой неизменности он правильно воздействует на всё случайное и произвольное в мире, он внешне должен, однако, являться до бесконечности разнообразным. Ведь надо, чтобы он оказался по-настоящему приемлем и пригоден для людей, живущих в столь неравных условиях и положении. Внешне он должен явиться в одном виде богатому и совсем в другом — бедному, если каждый из них в соответствии со своим положением должен интенсивно и живо воспринять его. По-одному он должен выглядеть, чтобы удовлетворить запросам рабочего, и совсем по-иному, если хочет привлечь мыслителя. По-одному, когда обращается к простому здравому смыслу человека, и по-иному, если должен победно пробираться сквозь все искривления самонадеянного поверхностного знания и присущего ему неиссякаемого пусто-

словия. И совсем по-иному должен он выглядеть, если собирается навсегда покончить со страстным сопротивлением людей, у которых столько же причин страшиться света истины, сколько у крота причин бояться солнечного света. Ведь они так же понаторели и привыкли в тёмных ходах многочисленных своих лазеек ползать и прыгать вокруг истины, как привыкли кроты пробираться в своих подземных лабиринтах (*Там же. С. 158–159*).

Аксиома 10

Во всех случаях, когда принципы школьного дела и его организация не исходят просто, прямо и непосредственно из существа человеческой природы, а насильственно, искусственно выводятся из случайных состояний и положений людей, результаты всегда иные, чем они должны быть. Они никогда не соответствуют стремлениям человеческой природы, а средства, при помощи которых достигаются эти мнимые результаты, никогда не являются педагогическими, ведущими к облагораживанию человека, они всегда лишь портят и губят его.

Самым грустным во всём этом является то, что порча школы, а именно возникающие благодаря этому отсутствие человеколюбия, слабое развитие ума и беспомощность, обычно прикрывается нимбом всезнайства, словесной шелухи и поверхностного, никогда не оказывающего подлинного благодетельного влияния на человеческую натуру мнимого педагогического мастерства. **Всё это весьма часто настолько ослепляет глаза даже невинных и честных людей в стране, что они не только предполагают, но, безусловно, уверены в том, что эти мнимые педагогические средства являются действительными средствами развития ума, просвещения и облагораживания человеческого рода.** Будучи введены в заблуждение такими взглядами, эти люди проявляют большое усердие и развивают энергичнейшую деятельность по их поддержанию и всеобщему распространению. В стране же существует слепое доверие народа к школам, каковы бы они ни были. Отцы и матери всё ещё в святой невинности полагают, что если дети посещают школу и находятся в ней, то, значит, они развиваются как в физическом, так и в моральном отношениях. В течение всей своей жизни я пытался бороться как с этим тщеславным заблуждением, так и со всем тем, что есть плохого в народных школах. Полагаю, что **педагогические средства**, которые выдвигает мой метод, пригодны для достижения моей конечной задачи (*Там же. С. 187–188*).

Аксиома 11

Во время каждого учебного часа и каждого часа свободного времени дети находятся не только под надзором того учителя, которому поручено наблюдение за ними в данное время; каждый из детей, кроме того, находится под особым наблюдением **одного из старших учителей дома**⁴. И если учителя, ведущие непосредственное наблюдение в течение дня, отмечают поведение ребёнка в его единичных проявлениях, в которых он показывает себя с хорошей или дурной стороны, то лицо, специально наблюдающее за данным ребёнком, должно следить за поведением ребёнка вообще, как оно проявляется у всех учителей и во все часы занятий. **Это лицо должно установить особую связь как с самим ребёнком, так и со всеми учителями, под руководством которых ребёнок работает.** Это должно дать ему возможность при помощи обоих указанных способов обязательно **выявить характер ребёнка**, знать всё его поведение и помочь мне построить моё специальное воздействие на него на прочном фундаменте.

⁴ Песталоцци имеет в виду собственное воспитательное учреждение.

Кроме того, все старшие и младшие учителя собираются раз в неделю после ужина исключительно для того, чтобы откровенно поделить друг с другом своими точными наблюдениями над детьми⁵. На основании этих наблюдений вырабатываются определённые мероприятия по отношению к отдельным детям, причём обеспечивается согласованное их проведение в жизнь. Тихая нравственная сила, о существовании которой в нашем учреждении я

говорил выше, является результатом этих мероприятий. Поверхностный наблюдатель и посетитель редко замечает её присутствие, часто даже не подозревает о ней. Но матери, которые ближе и глубже всматриваются, всегда замечают её. И если внешний успех нашего учредения и громкие похвалы по этому поводу часто сопровождаются разного рода язвительными замечаниями, а ещё чаще мнениями о наличии многообразных ошибок и слабостей, которые постоянно переплетаются с похвалами, то вот что нередко заявляют отец и мать: «У моего ребёнка значительно улучшился **характер**. Он стал лучше, чем был раньше». Это наполняет моё сердце радостью, которую ничто, ничто в глубине моей души не может омрачить. Настолько нравственные результаты моей работы важнее для меня, чем все остальные (Там же. С. 192–194).

5 Эти наблюдения Песталоцци называет иногда «психологическими» и, разумея под ними выявление природных способностей детей, их (врождённых способностей) раскрытие, возвращение и реализацию, считает эту работу главной задачей учителей и особенно директора школы. Никогда он не помышлял о том, чтобы эту главную работу учителя и директора школы отделить от педагогики и передать на откуп каким бы то ни было посредникам. Употребляя «психологизация», «личность» и даже «исследователь-психолог», он и мысли не допускал, чтобы главную обязанность педагога — досконально знать характеры своих воспитанников, их врождённые потребности и способности, перепоручить каким бы то ни было «посредникам», а уже тем более — подвести под педагогику какое-либо другое основание, кроме принципа природосообразности, от которого психология сама бежит, как от чумы. Не мог он не понимать и того, что освободить педагогов от изучения детей, от выявления, раскрытия, возвращения и реализации их врождённых способностей — значит обрекать учителей на уроководительство по методическим шпаргалкам.

Само собой разумеется — об этом свидетельствуют все его тексты, вся его логика, — Песталоцци и в страшном сне не могло присниться, что способности можно «формировать», «новообразовывать», «приобретать» и «развивать», что за основание **научной** педагогики можно взять что-то другое, а не принцип природосообразности (открыл в 50-х г. н.э. Марк Фабий Квинтилиан, внедрил на территории почти всей Священной римской империи и германской науки в годы своего правления Карл Великий (742–814), привёл в законченный вид Коменский (1592–1670) — величайший гений Эпохи Возрождения).

Что с того, что Песталоцци тоже употребляет слово «развитие» применительно к способностям (у него, конечно, врождённым!)? Ведь в его толковании это слово является, - как у Коменского и Локка, а позже — у Дистервега, Ушинского и Макаренко, чистым синонимом таких слов, как «развёртывание», «раскрытие», «упражнение», «пробуждение» (см., напр.: Песталоцци И.Г. Избр. пед. соч.: В 3 т.. Т. 3. М., 1963. С. 93, 94, 101, 188 и в других местах). Даже неспециалисту это понятно, если его извилины не забиты философско-схоластическим мусором, поскольку слово «развить» означает что-то «добавить», «прирастить» к тому, что заложила природа, предусмотрела генная программа, а такое с точки зрения принципа природосообразности, на котором Песталоцци стоял неколебимо, немислимо, невозможно по определению (см. сноску под 22-й акс.).

Но то, о чём и подумать не мог сам Песталоцци (как и его великие предшественники Коменский и Локк), «надыбали» его самые бездарные «последователи», всю жизнь протиравшие штаны на философии и схоластике.

Первую попытку предпринял Август Нимейер (1751–1828), издавший в 1799 г. свои «Основания (Grundzugen) воспитания и обучения». За ним последовал Фридрих Шварц (1766–1837), сочинивший два тома «Учения о воспитании» (первый — 1802 г., второй — 1813 г.). Завершили дело Иоганн-Фридрих Герbart (1776–1841) и Фридрих Эдуард Бенеке (1798–1854), от бредней которых ещё Ушинский не оставил камня на камне.

Именно эта философствующая пара первой вышла на тропу открытой войны против принципа природосообразности. Именно они нагло, нахально, «опираясь» на философские размышлизмы, т.е. на пошлейшую схоластику, на предположения, допущения, догадки, — а точнее домыслы, — на бесконечные извращения логики и здравого смысла. Один из ярких примеров — «доказательство» разницы между «задатками» и «способностями», постичь которую пытался даже «лояльный» Дистервег, но так этой «разницы» не обнаруживший (см.: Дистервег. Избр. пед. соч. М., 1956. С. 115). Они первыми пошли против «бесспорного факта врождённости способностей» (Ушинский) и до того уверовали в свои «астральные», магические силы, что поставили себя на одну доску с Господом Богом и вместо отвергнутых ими врождённых способностей взяли за их «формирование» и «развитие» (об «опытах» Герbart см.: Герbart И.Ф. Избр. пед. соч. Т. 1. М., 1940. С. 16).

Именно Герbartу принадлежит «Божественное озарение»: «Предоставить человека природе, а тем более стремиться вырастить его и воспитать согласно природе, — является нелепостью» (Там же. С. 189).

Невероятно, но очевидно: расплодившись в несметном количестве на зависть цыганским гадалкам и прочим прохиндеям, психологи не дрогнули даже от сверхмощного взрыва генетической революции, начавшейся в 1980 г. Каждый Божий день эта революция приносит открытия, которые подтверждают безусловную врождённость всех человеческих потребностей и способностей, незаблемость и вечность принципа природосообразности, а стало быть, абсолютную правоту классиков научной, природосообразной педагогики.

Присовокупите к открытиям генетиков открытия молекулярных биологов, нейрофизиологов, биофизиков, биохимиков, медиков, которые тоже разоблачают психологию как лженауку, паразитирующую на могучем древе научной, природосообразной педагогики, и вы без труда разглядите, чем великая наука, созданная Коменским, Локком, Песталоцци, Дистервегом, Ушинским и Макаренко, отличается от шарлатанства, так называемых психологов.

Почему психология, несмотря на все разоблачения, продолжает «цвести и пахнуть»? А почему «цветёт и пахнет» (до сих пор!) «единственно верное учение»? Потому, что есть спрос! Потому, что способность верить в чудеса (прирождённого дурака «разовьём» в гения; из того, кому медведь на ухо наступил, «сформируем» Моцарта, двоечника сделаем отличником, алкаша превратим в трезвенника, Пушкина перекуём в Лобачевского, а Достоевского — в Эйнштейна, а можно наоборот и в любом количестве), в самые дикие мифы, — тоже заданы нам генной программой, и единственное противоядие, — образованность и высокая культура, — предполагает вмешательство евгеники и генной инженерии.

И вот ведь странность: пока на эти чудеса не сделала хотя бы гипотетическую (!) заявку генетика, никому в голову не приходило обрушить на неё психологические и философско-этические филиппики. А тут как прорвало: аморально, безбожно, опасно и вредно, непредсказуемо. С виду — голос озабоченной общественности, а по сути — зависть. Свою-то генетику профуфукали, по «наговору» Лысенко и Выготского спалили на костре, а теперь... Только и остаётся, что плевать в догонку поезду, который ушёл и догнать который уже нет силёнок.

Рассказывая о некоторых малоизвестных фактах в биографии Достоевского, Татьяна Маршкова выделяет его настойчивые увещевания жить по законам человеческой природы, а также подчёркивает, что когда великого человекознатца пытались называть психологом, он категорически возражал: «Неправда, я лишь реалист в высшем смысле, т.е. изображаю все глубины души человеческой» (см.: *Маршкова Т. Последняя квартира // Парламентская газета, 8 февраля 2001 г.*). Трудно представить, что столь недвусмысленное отмежевание от популярной среди тогдашних интеллектуалов «новой науки» было случайным. А кроме того, если судить по одним только «Бесам», была и потрясающая интуиция, глубочайшее отвращение к шарлатанству, к самомнению и самовозвышению, к прожектерству и демагогии, которыми похвалялись западноевропейские и российские дилетанты и просто авантюристы. Факт, возможно, не «прямого действия», но уж очень симптоматичный.

Аксиома 12

Благополучие человечества основывается главным образом на совершенствовании, завершении того, что является *общераспространённым и привычным*. Кроме того, природа подготавливает тысячи вспомогательных средств для достижения этого обычного, против одного, рассчитанного на достижение редкого. Но люди так редко придерживаются высокого, священного пути, указываемого природой! Там, где полная жизни природа с тысячекратной силой непрерывно взывает ко всем нашим органам чувств, наше внимание по привычке проходит мимо, как будто её и не существует. Там же, где, напротив, природа в виде редкого и проходящего явления лишь мелькнёт с намерением сейчас же скрыться с наших глаз, там мы её ловим и стараемся заковать, как будто только исключения из её деятельности, а не привычные действия предлагаются нам в качестве нормы для подражания. А между тем совершенно очевидно обратное.

Предназначая только одного на миллион стать Ньютоном или Рафаэлем, природа вложила в миллионы людей, которые не являются гениями и не могут стать ими, большие, важные и нужные для всего человечества технические задатки. Их развитие, несомненно, является целью нашего существования; существование их само по себе является важным и всеобщим культурным средством, которым обладает род человеческий. Самое существо нашего метода обуславливает признание им этой великой деятельности природы в качестве нормы и правила (*Там же. С. 201–202*).

Аксиома 13

В особенности это касается учения о соотношениях мер, основное назначение которого

заключается в том, чтобы путём упражнения развивать общераспространённые и общепонятные технические способности людей. Задача этого учения состоит также и в том, чтобы придать линейному рисунку, этому фундаменту всех обычных технических умений, такие диапазон, самостоятельность, законченность и свободу, которые настолько приблизили бы работу художника и ремесленника к творениям великих гениев, насколько вообще возможно путём трудолюбия и хорошего руководства приблизить результаты труда людей с меньшими природными задатками к гениальным произведениям.

Необходимо заботиться о воспитании людей; если делать это правильно и энергично, то воспитание исключительных людей пойдёт само собой. Однако далеко не столь же истинно обратное положение. Если мы будем проявлять лишь особую заботу о воспитании людей выдающихся — тех, кому следует быть ими, и тех, кто желает ими быть, — то воспитание человечества вообще отнюдь не пойдёт от этого само собой. Сами собой получаются при такой постановке дела обычно иные, очень плохие результаты, а именно — люди, обладающие лишь умом в его половинной или даже четвертной долях. Таким людям в данном случае ничего не стоит казаться выдающимися; своим существованием и блеском, лишённым какой бы то ни было высокой идеи, они настолько подрывают доверие к этому пути специального образования для людей исключительных, **что подлинный гений уже не захочет им идти.**

Для подлинного прогресса культуры человечества необходимо поставить преграды самодовольным притязаниям этих половинных и четвертных умов, чтобы развить сознание собственной силы у людей, обладающих действительно высокими дарованиями. И метод делает это; он всюду, где правильно проводится в жизнь, решительно противостоит эгоистическому блеску всякой лжекультуры, так как не только теоретически излагает основы подлинной культуры, но и практически проводит их в жизнь *(Там же. С. 202–203).*

Аксиома 14

Люди из светского общества, не знающие внутреннего святилища человеческой природы, чуждые духу Христову и смыслу его учения, полные эгоизма и изошёренной хитрости, при организации учебных заведений, предназначенных для изучения наук и искусств, делают всё для того, чтобы ни один оборванец, ни один сын внешне выдающихся родителей не мог туда попасть. Метод же чувствует свою благородную силу и в своём высоком бескорыстии не нуждается ни в какой хитрости и ни в каких обходных путях. Определяя, кто должен получить научное образование, он обращает внимание лишь на то, имеет ли ребёнок способности к повышенному образованию, а не на то, в каком ранге его отец. Божье солнце с одинаковой силой светит над злыми и добрыми; оно слабо освещает лишь теневые места, которые сама природа лишает света; на каждое же открытое утром и в полдень место оно с полной силой льёт свет своих лучей, делает всё, что зависит от его небесной сущности. Так же и метод: по мере своей человеческой возможности, повсюду, где он полностью применим, он действует с великолепной силой; он оказывает слабое действие лишь там, где более слабые природные задатки сами собой ограничивают результаты его воздействия. Он никогда не отказывает природе; лишь там, где сама природа ограничивает его, там, естественно, неизбежно ограничена и сила его воздействия. Кто-то сравнивал в этом отношении мой метод с насосом, который не выкачивает ни капли воды, если её нет внизу; если же вода имеется, то насос выкачивает её всю до капли. Метод использует силы человеческой природы, где бы он их ни обнаружил; он найдёт свечку и под опрокинутой меркой, независимо от того, кто её туда спрятал... *(Там же. С. 205).*

Аксиома 15

Всякому сообщению научных знаний недостаёт, безусловно, свободного движения этих природных сил, так же как не хватает быку, впряжённому в плуг или телегу, свободы действия его детёныша на лужайке. Итак, обучение наукам, по существу, является произвольным регламентированным применением тех сил, которые **возбудило, усилило и усовершенствовало.**

вало свободное, живое движение элементарного обучения.

Обучение научным дисциплинам предполагает, следовательно, предварительное наслаждение свободой, которую оно ограничивает, точно так же как впряжение взрослого животного в плуг или телегу является произвольно направленным применением тех сил, которые молодое животное приобрело и развило в период, когда оно живо и свободно гуляло на пастбище.

Если же эти силы начать применять раньше, чем они созреют, то это калечит *душу* человека, делает её неспособной выполнять ту роль, которая ей предназначена в жизни, так же как это происходит и с *телом* животного, если оно попадает в подобное положение. Такому калечению и лишению одухотворённости человеческой природы обычно предшествует раннее и мнимое созревание, подобное раннему и мнимому созреванию плода, надкушенного на дереве червем (*Там же. С. 212*).

Аксиома 16

Я говорю с моим ребёнком об очень немногих вещах - приучаю его простодушно приглядываться и прислушиваться к окружающему. Я просто ввожу его в тот распорядок, в котором расставлены вблизи или вдали от него все предметы, среди которых он живёт, расставлены Господом Богом, который, как я верую, создал этот распорядок. Начинаю обучение сына с ближайших к нему предметов, и их он должен знать в совершенстве, должен уметь как следует обращаться с ними, и только тогда перехожу к более отдалённым предметам.

Ни о каких суждениях и выводах у нас ещё не может быть и речи. Он должен в своём детском возрасте только смотреть и слушать, и когда он вполне ознакомится с предметом, то суждения и выводы придут сами собой. Нет ничего опасного в том, что люди слишком поздно начинают рассуждать и делать выводы, но очень опасно, если они пристрастятся к этому (если любовь к этому охватит их) прежде, чем они достигнут в этом отношении достаточной зрелости.

Поэтому, вопреки общепринятому мнению, я совсем не считаю полезными и ценными педагогические основы нашего века — раннее обучение детей чтению и письму, что как бы искусственно развивает у них склонность к преждевременным и незрелым суждениям (*Там же. Т.1., М., 1961. С. 217*).

Аксиома 17

Мы же переворачиваем этот метод наизнанку и хотим направить внимание наших детей на посторонние искусственные предметы, прежде чем отец и мать приведут им голову в порядок домашней работой, направят их внимание на домашние предметы и, таким образом, подготовят к более обобщённому искусственному вниманию, которого требуют предметы, преподаваемые в школе.

Но, по-моему, это всё равно, как если бы мы вздумали запрячь лошадь позади телеги, потому что это забавно, и потом, пытаясь замаскировать наш бессмысленный поступок, стали бы приводить телегу в движение при помощи часового механизма. Это, конечно, может иметь успех: праздные люди только и любят, что всякие искусственные шутки, они охотно платят тем, кто выделывает всякие курбеты, как лошадь с норовом. Но надо сказать, что мы, люди другого склада, не должны удивляться, если такая телега не будет хорошо двигаться, а скоро и совсем станет⁶.

6 О точно таких же потугах нынешних шарлатанов уже пишут сатиру (см., например: *Красовский А.* Мам, роди меня обратно!!! Труд, 1 февраля 2001 г.) и сочиняют анекдоты, один из последних такой:

— В первый раз книгу «Война и мир» я взял, когда мне было три года.

— И что тебе больше всего запомнилось?

— Как я заработал пупочную грыжу (Анекдоты // Комсомольская правда, 1 июня 2001 г.).

Поэтому весь успех человеческого воспитания зависит от того, чтобы всякий ребёнок в

первую очередь научился удовлетворять свои внешние физические потребности. И пусть тебя не смущает, тщеславный, всегда забегающий вперёд человек, что твоё попечение о детях сначала должно быть долго направлено на удовлетворение их физических потребностей. Заботься, главным образом, об этом, пока эти потребности дают себя знать в первую очередь.

Природа как бы окружила внешней оболочкой высшие задатки человека. Если ты разорвёшь эту оболочку, прежде чем она раскроется сама, то ты раскроешь несозревшую жемчужину и уничтожишь то сокровище жизни, которое ты должен был сохранить своему ребёнку.

Мудрость и добродетель являются позднейшей целью для более зрелого возраста, обязанности религии — неподходящая пища для грудного младенца, а жертвы во имя религии — не игрушка для детей.

Преждевременное развитие ума и сердца уничтожает подлинные силы человека. Это для твоих детей то же самое, как если бы ты сам, побуждаемый несвоевременным аппетитом, сорвал незрелые плоды с твоего лучшего дерева и съел их (*Там же. С. 234, 240–241*).

Аксиома 18

Конечная цель любого научного предмета заключается в основном в том, чтобы совершенствовать человеческую природу, развивая её в максимально высокой степени. **Не развитие науки, а развитие человеческой природы через науку является их священной задачей. Поэтому не человеческая природа должна быть приведена в соответствие с научными предметами, а научные предметы с человеческой природой.**

Первым шагом в этом направлении является забота о том, чтобы принятый метод обучения уже заранее не портил человеческую природу. Первый шаг, который для этого необходим, — это забота о том, чтобы метод, которым преподаются научные дисциплины, непосредственно выводил их из человеческой природы и чтобы для их усвоения детьми не применялось ничего, абсолютно ничего, что чуждо ей. (*Там же. Т. 3. М., 1965. С. 216–217*).

Аксиома 19

Значительное число людей получает образование не путём усвоения абстрактных понятий, а путём интуиции, не через блеск обманчивых словесных истин, а через устойчивую истину, присущую действующим силам. Без образования, которое придаёт людям подобного рода силу и заложенную в ней истину, без основанного на этой силе и истине образования, готовящего к работе в индустрии, расчёт на какую-либо повышенную культуру народа даже в самом отдалённом будущем является химерой. Более того, при этих обстоятельствах невозможно поднять большинство народа даже до разумного сознания того, чем должно являться школьное и народное образование. Невозможно заставить даже бедняка в нашей стране не рассматривать больше школу как лишнюю тяготу, добавок к горестям и несправедливости, которые ему приходится переносить. При этих условиях его невозможно заставить поверить, будто такая школа действительно соответствует потребностям его семьи и является средством, способным оказать ему помощь... (*Там же. С. 227–228*).

Аксиома 20

В этой школе ребёнок ни на грош не получает ни умственного образования, ни нравственного воспитания, ни подготовки к трудовой деятельности. Однако в ней его постоянно удерживают от всего и соблазняют всем тем, от чего обычно воздерживаются и чем обычно соблазняются люди, будь они молоды или стары, когда их без толку и порядка сгоняют вместе в толпы и в таком положении предоставляют бездумью, скуке, дурному настроению и страху.

Главная заслуга метода состоит в том, что он с силой **сопротивляется этому безобразию, где оно ещё имеет место**. Он достигает при этом превосходных результатов, также благодаря тому, что его вспомогательные средства повсюду в высшей степени дешёвы. Они все требуют лишь минимума внешнего, в их существовании нет ничего внешнего; их существование и

есть внутренняя сущность нашей природы (*Там же. С. 228*).

Аксиома 21

Метод является только средством, и притом максимально простым, помочь природе самой высказаться о том, что в ней заложено. И чем больше применяемые методом средства обладают этими свойствами, тем они лучше; чем они лучше, тем больше сливаются с деятельностью самой природы, тем меньше существуют сами по себе. Наоборот, чем большим блеском они сами по себе отличаются, чем в большей степени вместе со своим педагогическим искусством кажутся стоящими вне природы и над ней и поэтому являются чрезвычайно дорогими, тем в меньшей степени они пригодны.

Самое дорогостоящее заблуждение этого искусства в этом отношении заключается в блуждании со своими воспитанниками по пустующим полям всезнайства, которые для большинства человечества никогда не засеивались и никогда не будут засеяны. Мой метод не блуждает со своими питомцами по этим полям. Он по самому своему существу направлен против дурмана всякого поверхностного, ненужного, необоснованного, неплодотворного и неподходящего знания. Все его средства базируются на твёрдо обоснованной законченности единичного, на глубоком проникновении одного в другое, на целенаправленном совершенстве целого. Они являются подлинным противоядием против всех ухищрений духа времени, который возбуждает и поддерживает дурман пустого, чисто словесного обучения и всех связанных с ним негодных приёмов. Они совсем не связаны с причинами этого словесного обучения и результаты их другие. Средства моего метода должны действовать таким образом, так как его применение расчищает навоз, на котором растут эти поганки, взращенные духом времени⁷.

Средства метода - это средства человеческой природы; они не являются отражением человеческих мнений и в ещё меньшей степени отражают положение людей и признаваемых ими приличий. В основных своих требованиях они не зависят от удачи и даже от тех знаний и навыков, обладание которыми предполагает благоприятное стечение обстоятельств (*Там же. С. 228–229*).

⁷ Не надо иметь ума палату, чтобы догадаться, кого гениальный классик научной, природосообразной педагогики с презрением обзывает поганками. Ну конечно, психологов, которые как начали при нём живом доказывать, что врождённых способностей не бывает, что Моцарта сделал рояль, так и продолжают долдонить о «формировании», «новообразовании», о «приобретении» и «развитии».

Правда, в последние десятилетия они здорово продвинулись по части практического надувательства и мошенничества. Пример типичной аферы из США. В 1974 г. там (штат Айова, город Фэрфилд) появился очередной университет, президент которого некто Бейвин Морис (доктор философии!) объявил о том, что подопечное ему учреждение создано для «формирования» гениев. В числе других любопытных восторженный интерес проявил и корреспондент «Учительской газеты». Вот некоторые из ответов, которые он получил на свои вопросы от самого президента:

1. «Мы решили доказать, что гениев давно пора воспитывать. Чтобы восполнить недостаток одухотворённости современной системы образования, добавили к обычному набору предметов ещё один, специальный — «Развитие высших категорий сознания» и практику совместной трансцендентальной медитации (ТМ).

2. «Идея создания университета возникла у видного популяризатора древнеиндийской ведической системы Аюрведы Махариши Махеша Йоги во время его пребывания в Европе в 1971 г.»

3. «Занятия начинаются с детьми ясельного возраста в «прискул»... Первоклассники уже серьёзно занимаются академическими предметами — грамматикой, чтением, математикой».

На главный вопрос корреспондента, чем именно объясняется, что коэффициент интеллекта студентов подскочил за несколько лет в несколько(!) раз, президент ответил уклончиво: «Даже четырёхлетние, не по годам мудрые малыши со знанием дела могут объяснить любому взрослому, что залог успеха в каждом из нас и разумом можно победить любую слабость. Выпускники твёрдо уверены в том, что потенциал человеческого мозга можно использовать гораздо больше, чем на 5%, как это доступно пока большинству. Они чувствуют себя лидерами XXI века, ответственными за его судьбу» (*Дубинская Н. Гениев можно воспитывать // Учительская газета, 1991, № 7*).

Сколько лет прошло? 26! Можно робко поинтересоваться результатами, посмотреть на готовую продукцию или хотя бы услышать о ней? По-моему, даже надо. Но спросить-то, как вы и сами догадались, уже не у кого. Разве что у Властилины или Мавроди...

Вообще практический размах психологов, особенно американских, вызывает чёрную зависть. Обирают по-чёрному не только рядовых лохов, рекламируя «психоанализ», т.е. гадание на кофейной гуще, но обводят вокруг пальца даже президентов, у которых советник на советнике и советником погоняет.

Из последних первым купился Буш старший. Поверил, что психологические иллюзионисты за каких-нибудь десять лет, а если точно, то к 2000 году, «наформируют», «новообразуют», «привьют» и «разовьют» у подрастающего пополнения американской поросли всё, что надо, для того, чтобы, поступая в первый класс, оно умело читать, чтобы управлялось с усложнёнными, стандартизированными курсами (главный фактор «развития»!) и чтобы заканчивало среднюю школу в количестве не менее 90%. А ещё чтобы забыло про наркотики, налегло на математику и естественные науки и вышло по этим предметам в мировые лидеры.

Сменивший (через один срок!) Буша старшего «друг Билл» принял эту программу как эстафету и даже уломал Конгресс выделить под неё ещё 5 млрд. долларов.

Сегодня какой у нас год на дворе? Какое тысячелетие? Вот то-то. Пора бы и американским трюкачам, с которыми носятся как с писаной тобой,— ударить в литавры и поведать человечеству о достигнутых результатах. Но, судя по всему, торжественного рапорта не будет и на этот раз. Не хочется сыпать соль на раны, но как подмывает спросить облапошенных президентов словами из песенки Высоцкого: «Где деньги, Зин?»

Само собой, что у нас психологических «поганок-рекордистов» тоже хватает. А поскольку все наши «поганки» завозные, то скрещенные с «собственным путём», они отличаются особой пышностью и уродством.

Вспомним хотя бы «эксперимент» с шестилетками: в одном классе — парты, а рядом весь класс заставлен раскладушками. А ведь сколько лет НИИ дошкольного воспитания АПН СССР готовил эту садистскую акцию и какие при этом произносились речи: «Всемирно-историческое значение советской системы дошкольного воспитания определяется прежде всего тем, что построена она на основе самой передовой марксистско-ленинской теории...» (*Запорожец А. У истоков личности // Учительская газета, 29 мая 1980 г.*).

Из этой же победоносно-бахвальной реляции: «Советские психологи доказали, что ни одна из человеческих способностей — мышление, воображение, воля — не даны ребёнку от рождения. Все они формируются прижизненно, в ходе усвоения накопленного опыта и созданной человечеством материальной и духовной культуры».

Сегодня мы удивляемся, откуда у нас повелось — распыраться от самомнения: мы самые умные, самые духовные, самые образованные, (мы — родина самых больших слонов)? Да всё оттуда же — от психологических поганок. Тот же автор, между прочим, милейший, интеллигентнейший, обаятельнейший человек, продолжает: «Как показали проведённые в семидесятых годах массовые обследования, уровень развития советского дошкольника значительно шире, а по ряду показателей превосходит мировые стандарты...»

Кто у нас додумался, кто «научно обосновал», повторяя бредятину вышеупомянутого доктора философии (!) Бейвина Мориса, что младенцев прямо с пелёнок надо готовить к школе, лишать их самого светлого и незаменимого периода естественного вызревания врождённых способностей? Увы, и тут отличились «поганки». Из той же речи А. Запорожца на общем собрании АПН СССР 1980 года: «Подготовка детей к школе — ближайшая задача детского сада. И поэтому здесь делается особый упор на общее эстетическое и умственное развитие ребёнка. Исследования показывают, что с помощью специально разработанных методик вполне можно обучать детей с пяти и шести лет элементам математики и грамоте. Такое обучение не вредит здоровью детей, зато приносит заметный развивающий эффект, приучает будущих школьников всматриваться в языковые и математические явления».

О мракобесии поганок (не только, так сказать, родных, отечественных, но и забугровых) можно писать и писать, но, как учит Козьма Прутков,— нельзя объять необъятное. Но от двух, на редкость характерных примеров, не могу удержаться. Все мы хорошо знаем, что, кроме соматических болезней, существуют ещё более тяжкие — «душевные» или «психические». Казалось бы, «душевные» недуги — шизофрению, паранойю (профессиональные заболевания «научных психологов»), депрессию, навязчивые состояния и т.п.,— и лечить надо специфическими «душевными» лекарствами. Но почему в таком случае во всех «психушках», наших и забугровых, «лекарство» одно — смирительная рубашка и безотказный сульфазин, которым, между прочим, накачивали и всех диссидентов? Психоанализ? Так это же только для тех, кто мается дурью, но тут мы все «психоаналитики», потому что каждый день даём советы, утешаем и практикуем «магическую» формулу — плюй на всё и береги здоровье. Но раз нет специальных «душевных» лекарств, то не логичнее ли предположить, что все болезни действительно от нервов, т.е. от

субстанции, которой должны заниматься не психологи, не психиатры и «психоаналитики», а **обычные невропатологи?**

Именно об этом и свежая новость, точнее сенсация. Медики питерского Института мозга человека сотворили чудо, нашли способ избавлять от навязчивости, в том числе наркотической, хирургическим методом. Находят в лимбической системе (круг Пайпеца) нужные точки, проделывают отверстия в черепной коробке и в этих двух точках замораживают нейроны, после чего патологический круг размыкается и страдающий тяжелейшими «душевными» муками избавляется от них, как от банальной зубной боли (см.: *Пелевин И. Скальпель хирурга против наркотиков // Новые известия, 21 апреля 2001 г.*). Потрясающее открытие! Тянет на Нобелевскую премию. И не только за спасение человека, но и за то, что показана, наконец, истинная сущность психологии, что она представляет собой такую же «реальность», как, скажем, небо, на котором, — так полагали древние, — восходит солнце, сияет романтическая луна, мерцают звёзды. Т.е. слово есть, а смысла — никакого, кроме поэтического («Місяц на небі, зіронкі сяют, тихо по небу човен пливе...»). То же самое и с «душой», а стало быть, с психологией.

Другой пример тоже заслуживает внимания. Здесь тоже открытие, но сугубо психологическое, а потому на Нобелевскую премию не претендующее. Автор открытия директор НИИ психологии АПН РАО В. Рубцов. Выступая недавно в «Известиях», он запустил в «научно-психологический» оборот уникальный неологизм (блустителей чистоты великого и могучего русского языка прошу загодя проглотить таблетку нитросорбита). Читайте и поражайтесь: лексический мутант, который вне конкурса будет принят в Петербургскую кунсткамеру, называется **«творческость»!!!** (см.: *Российское образование нуждается в переменках // Известия, 11 ноября 2000 г.*).

Но будем справедливы до конца. Как бы там ни было по части языковой порчи, но создатель этого мутанта при жизни заслуживает бессмертную славу: в одном-единственном подобии слова, выразил до доньшка весь смысл того, чем всегда занималась и занимается психология. Согласитесь, такое не всем дано.

Не убедил? Не подорвал веру в «святое»? Зря старался? В таком случае «последний и решительный» тест. Что было предметом психологии в период её сотворения Гербартом и Бенке («мимоходные» философские суждения Декарта, Спинозы, Бэкона, Локка и др. можно оставить узким специалистам)? Правильно, душа. А что сегодня? Извините, но уже не душа. Душу под давлением фактов, добытых физиологами, — в первую очередь Сеченовым, Павловым и Бехтеревым, которые психологию вообще не признавали, — психологам пришлось многократно обменивать то на «поведение как систему объективно наблюдаемых реакций организма на внешние раздражители», то на «энергию сексуальных влечений», то на личность (понятие столь же содержательное, как и сама «душа»), то на «функцию мозга» (непонятно, какую), то на..., впрочем, всего не перечислишь, поэтому приведу последнее определение, которое не только понять, прочесть невозможно: «П (психология, — В.К.). — наука о законах и механизмах развития и функционирования психики как особой формы жизнедеятельности, опосредованной субъективным образом внешней деятельности и активным отношением к ней» (см.: *Российская педагогическая энциклопедия. Т.2. М., 1999. С. 228*).

О чём свидетельствует эта совершенно непостижимая обменная «ветренность», когда речь идёт о науке? Полагаю, что это непонятно даже психологам. Но я всё-таки отвечу. Уж как мне омерзительно и отвратно постановление ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе наркомпросов», но в одном месте его авторы правы. Особенно если **сложить (!)** предметы таких **точных наук, как нейрофизиологии, медицины, генетики, молекулярной биологии, биофизики, биохимии и, конечно же, научной, природосообразной педагогики**: «Только вопиющим невниманием наркомпросов к задачам правильной постановки дела воспитания подрастающего поколения и невежеством ряда их руководителей можно объяснить тот факт, что в системе наркомпросов педагогика была пренебрежительно объявлена «эмпирикой» и «научнообразной дисциплиной», а не сложившаяся ещё, вихляющая, **не определившая своего предмета и метода** и полная вредных антимарксистских тенденций педология была объявлена универсальной наукой, призванной направлять все стороны учебно-воспитательной работы, в том числе педагогику и педагогов» (см.: *Народное образование в СССР: Сборник документов. 1917–1873. М., 1974. С. 174*). Замените слово «антимарксистских» на слово «марксистских», а слово «педология» на слово «психология» и получите до умиления щадящую оценку психологии.

Только за отрицание доказанного-передоказанного факта врождённости всех человеческих потребностей и способностей, за попрание принципа природосообразности, за «научное» обоснование «государственного образовательного стандарта», т.е. уравниловки и принудиловки, прямым следствием которых является дикая перегрузка детей учением («наформируем» способности «развивающим обучением»), подготовим детсадовцев к школе и — «держись, корова, из штата Айова!» психология заслужила куда как большего порицания, чем педология.

А прибавьте варварское отношение к здоровью растущего детского организма, поголовное верхоглядство, покрываемое очковтирательством, беспрецедентный образовательный рэкет,

преподносимый родителям как «дополнительные образовательные услуги» (репетиторство, подготовительные курсы и другие «баксовыжималки»). Ну как нам при такой психологии рассчитывать на то, что у нас даже в отдалённом будущем появятся конкурентоспособные рабочие и крестьяне, станут на ноги сельское хозяйство и промышленность, заведутся деньги на содержание профессиональной армии, на культуру, наконец, которой давно не видать под непрошибаемым панцирем всеобщего хамства и вандализма?

И самое главное, самое важное и решающее: как мы из школьников, которых за 70(!) лет совсем обескровило стандартное учение, получим мужиков-производителей и матерей-героинь? Как и когда начнём восстанавливать некогда отменный генофонд, вырубленный Сталиным под авансы Выготского и Лысенко: «Не робейте, дорогой вождь всех народов, мочите этих яйцеголовых, покрытых «родимыми пятнами». Мы вам, вооружённые передовыми марксистскими технологиями, «кновообразуем» такую «пролетарскую интеллигенцию» — не нарадуетесь! «Вот вам ваша «этическая проблема» во всей её фарисейской наготе. На что осмелились поднять руку? Кого хотели обмануть «культурно-исторической теорией»? Над природой человека занесли топор и с хрустом опустили. А теперь прикидываемся святошами и остерегаем против генетики! Воистину нет предела иудушкиному ханжеству и лицемерию.

Екатерина Великая первой взялась за накопление благородной (вслушайтесь в этимологию этого изумительно красивого слова: рождённый для блага, самый хороший, отборный!) русской породы, русской «голубой крови», суперэлиты, учредив институт дворянства, на знамени которого я бы распорядился сегодня вышить золотом портрет Петруши Гринёва. А спустя всего один век в России начался грандиозный генетический взрыв, мощность которого сопоставима разве что с Эпохой Возрождения. Где бы мы теперь были, если бы не сталинская живодёрня, из которой «голубая кровь» реками спускалась в сточные каналы.

Между прочим: стремясь любой ценой, в том числе и ценой собственной жизни, остановить Сталина, великий гражданин России Иван Павлов не убоился назвать вещи своими именами. В письме, которое он 21 декабря 1934 г. направил Совету народных комиссаров, есть пророческие строки: «Вы напрасно верите в мировую революцию. Вы сеете по культурному миру не революции, а с огромным успехом фашизм. До вашей революции фашизма не было. Ведь только политическим младенцам Временного правительства было мало даже двух ваших репетиций перед вашим октябрьским торжеством. Все остальные правительства вовсе не желают видеть у себя то, что было и есть у нас, и, конечно, вовремя догадываются применять для предупреждения этого то, чем пользовались и пользуетесь вы — террор и насилие. Разве это не видно всякому зрячему?! (см.: *Струженцов Д. Академик Павлов — известный и неизвестный // Труд, 3 февраля 1995 г.*)

К сожалению, голос горластых, нахрапистых и невежественных психологов оказался громче, чем голос физиолога. Сталин, конечно, не мог не ознакомиться с письмом Павлова, но ответ поручил написать Молотову, который, во избежание мирового скандала, не решился на репрессивные меры, но дал понять, что без «живодёрни» обойтись невозможно.

А разве не о том же пишет **сегодня** другой выдающийся физиолог Николай Амосов? Словно принимая эстафету от Павлова, он объясняет все посткоммунистические трудности именно состоянием генофонда, последствиями коммунистического «живодёрства»: «У многих украинцев выработался, по-моему, комплекс неполноценности, её генетической обеднённости. Вспомним хотя бы раскулачивание, когда в Сибирь попали миллионы украинцев (вместе с русскими кулаками, сосланными в те же места отдалённые, они и спасли Москву от захвата фашистами осенью — зимой 1941 г. — В.К.). Или тот период, когда пятая часть её жителей — Западная Украина — оказалась за границей... Плюс 5–6 миллионов ушедших «на повышение» в Россию. **Страну покидали лучшие, самые сильные, это не могло пройти даром.**» (см.: *Амосов Н. Язык твой — враг мой // Труд, 28 июля 2000 г.*)

В этой же статье умнейший и авторитетнейший учёный наносит психологам нокаутирующий удар: «Я убеждён теперь, что социализм — **не биологичен**, он не задействует основной стимул для инициативного труда — **неравенство**».

Стыдно смотреть сегодня на то, как неглупые вроде бы люди, сидящие в Кремле и в Белом доме, без конца хватаются за голову и никак не поймут, почему у нас ничего не получается. Ведь «секрет» лежит на поверхности: или мы последуем примеру Екатерины Великой и нейтрализуем (в поверженной Германии с этого и начали) дураков, выкурим их из всех чиновничьих кресел и прорвёмся на общечеловеческую магистраль, либо дураки (дипломированные!), включая «научных психологов», снова вынудят нас мучительно блуждать по ухабам «собственного пути», который в кругах наробраза и АПН РАО уже переименован в «здоровый консерватизм».

Отсюда и мой скромный, локальный «конструктив»: восстановить в правах научную, природосообразную педагогику, а психологию отправить на любую московскую свалку вместе с уфологией, чёрной и белой магией, с дианетикой и саентологией, соционикой и валеологией, со

спиритизмом и аристократией («наука» по производству гениев) и со всеми другими шарлатанскими вывихами.

Аксиома 22

Картина лучшего воспитания стоит перед моими глазами в образе дерева, посаженного на берегу ручья. Посмотри, что это? Откуда оно берётся? Откуда оно берётся с его корнями, его стволом, его ветками и сучьями, его плодами? Посмотри, ты кладёшь в землю маленькое зёрнышко. В нём заключён дух дерева. В нём заключена сущность⁸ дерева. Оно — семя дерева...

⁸ Теперь мы точно знаем, как называются эти «зародыши». Это гены! Вот что значит гениальное предвидение, мощная интуиция гения.

Зерно — это дух дерева, который творит сам себя и через самого себя свою оболочку. Посмотри на это зерно, когда оно прорастает в матери-земле. Прежде чем ты его увидишь, прежде чем оно пробьётся из земли, оно пустило в неё корни. И так же как развивается внутренняя сущность зерна, исчезает его внешняя оболочка. Зёрнышко загнивает после прорастания. Оно исчезает, как только разовьётся. Его внутренняя созидательная жизнь перешла в корни. Зёрнышко стало корнями. Его сила превратилась в силу корней. Посмотри на них, на корни дерева. **Всё дерево до последних веточек, на которых висят плоды, произросло из корней. Все они по своей сути не что иное, как непрерывное продолжение тех составных частей, которые уже имелись в его корнях.** Сердцевина, древесина, луб, кора в самых последних веточках дерева — это та же древесина, та же сердцевина, тот же луб и та же кора, которые были уже в корнях. Они повторяются в их неизменной сущности и неизменном постоянстве формы и волокон, в совершенном и непрерывном единстве вплоть до ствола, до самой последней ветки в качестве той же сердцевины, той же древесины, того же луба, той же коры. Посмотри, все эти основные части дерева, не смешиваясь, существенно отличаясь одна от другой, самостоятельно развиваясь по собственным законам их существа, до самых последних веточек объединяются органическим духом дерева в то единство, которое выражает назначение дерева, оболочку святого зерна, из которого развился сам плод.

Я вижу, что человек развивается так же, как и дерево. **Незримо заключены в ребёнке уже до его рождения зародыши тех задатков, которые разовьются в нём в течение жизни** (Там же. С. 304–305).

Аксиома 23

Человек, спроси себя сам, что в тебе общего с деревом и чем ты отличаешься от него.

Как и основные элементы дерева, все твои силы самостоятельны в их органическом бытии. Но так же как различные основные части дерева объединяются органическим духом, живущим в его корнях, для достижения конечной цели, то есть для получения плодов, так объединяются и твои силы — пусть каждая из них самостоятельна, независима и управляется по своим законам — внутренним общим духом человеческого организма для достижения общей для них цели — твоей человечности...

Человек, взгляни на себя и подумай, какими путями придёшь ты к согласию с самим собой и в чём вступишь в разлад с собой и со всем человеческим родом. Посмотри, какими путями ты можешь стать другом веры, любви, истины и справедливости, другом Бога и людей.

По *развитию* своих задатков и сил человек является плодом вечных божественных законов, лежащих в нём самом.

По своему *образованию* он является плодом того влияния, которое оказывают случайные обстоятельства и условия на свободу и естественность развития его сил...

Случайным и ненадёжным является само по себе влияние его воспитания. Образование и воспитание человека следует рассматривать как содействие внутреннему стремлению к развитию человеческих сил. Влияние образования можно привести в соответ-

ствие с вечными законами развития человеческих сил. Воспитание *должно* быть приведено с ними в соответствие. Но воспитание и образование могут также вступать в противоречие с вечными законами. **Человек действительно получает образование и воспитание лишь тогда, когда влияние образования и воспитания находится в соответствии с вечными законами человеческого развития; противоречия между средствами образования и воспитания и этими вечными законами приводят к ложному образованию и ложному воспитанию человека**, подобно тому как внешнее насильственное вмешательство калечит растение, нарушает его нормальный органический рост (*Там же. С. 305–306*).

Аксиома 24

Приглядишься к искусству садовника, под присмотром которого цветут и растут тысячи деревьев. Посмотри, он ничего не делает для сущности их роста и цветения; сущность их роста и цветения заложена в них самих. Садовник сажает и поливает, а Бог даёт процветание. Не садовник обнажает корни дерева, чтобы они могли всасывать благодать земли; не он отделяет сердцевину дерева от его древесины и древесину от коры. Не садовник руководит дальнейшим ростом отдельных частей дерева, начиная от корней и кончая последней его веточкой; при непременном отделении этих частей не он объединяет их в вечном единстве их внутренней единой сущности и благодаря этому производит и получает конечный результат - плод дерева. Всего этого садовник не делает. Он увлажняет лишь сухую землю, чтобы корни дерева не наткнулись на неё, как на камень; он отводит лишь стоячую воду, чтобы они не сгнили в этой воде. Садовник лишь оберегает дерево, чтобы никакая внешняя сила не повредила ни его корни, ни ствол, ни ветви и не помешала закону природы, по которому все части дерева, произрастая одна подле другой, способствуют процветанию дерева и обеспечивают его.

Так же поступает и воспитатель. Не он вкладывает в человека какую-либо силу, не он вселяет жизнь в эту силу. Воспитатель лишь заботится о том, чтобы никакая внешняя сила не тормозила процесс развития отдельных сил природы и не мешала ему. Он заботится о том, чтобы развитие каждой отдельной силы человеческой природы происходило беспрепятственно по законам самой человеческой природы⁹ (*Там же. С. 307–308*).

⁹ Этим примером, сравнением взращивания дерева с воспитанием человека, работы педагога(!) с работой садовника Песталоцци ещё и ещё раз даёт нам совершенно точно понять, какой **единственный** смысл он вкладывает в слово «развитие» применительно к человеческим способностям: раскрывать, создавать условия для естественного роста, ухаживать, холить, убирать помехи и препятствия, но ни в коем случае что-то прибавлять, наращивать, усиливать, что так характерно для шарлатанствующей психологии.

Для вящей ясности в этом принципиальнейшем, истинно методологическом вопросе посмотрим, как эту же аксиому формулирует в «Великой дидактике» учитель всех учителей планеты Коменский: «Как это ясно, когда семя, посаженное в землю, внизу пускает маленькие корни, а выше даёт ростки, из которых впоследствии, по **врождённой силе** развиваются (т.е. растут. — В.К.) ветви и сучья; последние покрываются (!) листьями, украшаются (!) цветами и плодами. **Следовательно, нет необходимости что-либо привносить человеку извне**, но необходимо развивать, выяснять (!) то, что он имеет заложенным в себе самом, в зародыше, указывая значение всего существующего» (*Коменский Ян Амос. Избр. пед. соч. М., 1955. С. 196*).

Примечательно, что в немецком переводе «Великой дидактики» (см.: Grosse Didaktik. Berlin, 1961. S. 72) на месте слова «выяснять» (оно идёт первым) стоит слово «herausschalen» (очищать от кожи, от кожуры, вынуть из скорлупы, вылущить), а на месте слова «развивать» стоит слово *entfalten* со значениями: 1) развёртывать; расправлять; распускать (паруса); 2) проявлять (талант и т.п.), развивать (*Ленинг А.А., Страхова Н.П. Немецко-русский словарь. Т.1. (А-й). М., 1962*). Значение «развивать» только на последнем месте, т.е. не главное! Что касается «формирования и новообразования», то это настолько очевидные идиотизмы, что опускаться до их развенчания уже неприлично. Это относится и к такому неологизму, как «приобретение способностей» от чего-нибудь ещё, кроме папы с мамой.

Аксиома 25

Что представляет собой человек? Какова его сущность независимо от того, сидит ли он на троне или находится под соломенной кровлей? Почему не говорят нам этого мудрецы? Почему великие умы не обращают внимания на то, что представляет собой человеческий род? Разве крестьянин не знает своего вола, который ему служил? Разве пастух не старается узнать природу своих овец? А вы, которые пользуетесь трудом людей и заявляете, что охраняете и пасёте их,— стараетесь ли вы их узнать, хотя бы в той же мере, как это делает крестьянин по отношению к своему волу? Заботитесь ли вы о них так, как пастух о своих овцах? Является ли ваша мудрость знанием рода человеческого и ваша доброта — добротой просвещённого пастыря народа? (*Там же. Т. I. М., 1961. С. 193.*)

Аксиома 26

Господи, когда же, наконец, мы бросим эту жалкую привычку всё решать пустыми словами и жертвовать благосостоянием народа ради всяких химер. В мире главное — чтобы люди, которые должны что-нибудь делать, приучались рассматривать свои обязанности как своё собственное дело.

Конечно, общая внутренняя цель каждого государственного строя, равно как и всякого воспитания, в том, чтобы человек в течение своего непродолжительного существования был хорошо обеспечен. **Простолюдину в стране, однако, мало что помогает, если его князь не чувствует, что это именно его дело хорошо обеспечить этого человека.**

Чем расчётливее ведут свои дела вест-индские плантаторы, тем лучше они содержат своих рабов, и бесспорно, плантаторы вообще кормят и содержат своих работ так заботливо и предоставляют им столько ободряющих и успокаивающих жизненных благ, что простой европейский крестьянин во многих и многих местностях находится в несравненно худшем положении, чем эти люди. **Но, конечно, верно и то, что степень благосостояния и счастья этих рабов зависит от того, в какой мере правильно оценивает их хозяин свои собственные выгоды.**

Это приводит тебя в дрожь, добрый гражданин священной Римской империи, чувствительный к своей свободе! Ты возражаешь, хитрый французский юрист, ты чванишься, помещик-дворянин, владеющий деревней, и ты начинаешь трубить о том, как хорошо твоим подчинённым, благородный представитель одной из тысячи разновидностей чиновничества?

Но, милые люди, чувствительные людишки, вы слишком трусливы. У кого всё достоинство, у кого стол и постель построены на том, чтобы уметь правильно считать, тот обыкновенно легко и хорошо научается всему этому.

Поэтому судьба вест-индских рабов заметно улучшается и их благосостояние, невзирая на тяжёлое положение, соответствующее их наименованию, способно внушать удовлетворение и успокоение. Как я уже сказал, их положение значительно лучше того, в котором в разных местах Европы находится простой люд.

Правда, если бы блеск монархов и чиновников и их подчинённых всюду также зависел от умения правильно считать, как от этого зависит благополучие плантаторов и рабовладельцев, если бы монархи, чиновники и полчища их учёных слуг — философов и нефилософов — рассматривали крестьян с таким же благоразумием, как это делает плантатор по отношению к своим рабам, рассматривали их как товар, плохое состояние которого непосредственно отзывается на их кошельке, то простой народ повсюду был бы обеспечен гораздо лучше, чем это сейчас имеет место, и воспитание граждан и крестьян при таких обстоятельствах, несомненно, вскоре улучшилось бы против нынешнего. Но наши всемирные мудрецы витают в облаках, наши князья живут на высотах, с которых они не обращают внимания на явления простой жизни, а поэтому и не могут учитывать их.

Зато и народ, который телом и душой следует за такими вождями, не привык при воспитании своих детей обращать внимание на их внутренние свойства, как это делает

купец по отношению к своему товару.

Если бы это имело место, тогда повсюду лучше заботились бы о внешних условиях, в которых живёт народ, для того чтобы его внутренние качества не пострадали, подобно тому как всякий купец должен поступать с товаром, хорошим или дурным. И тогда воспитание скоро оказалось бы на правильном пути.

Но там, где этого нет, там народ разлагается, и немногие, которые блещут среди кучи, похожи, выражаясь языком Востока, на могилы, которые извне приукрашены, но внутри которых находится вонючая падаль (*Там же. С. 236–237*).